Un puente entre mi lengua y la tuya: uniendo tecnología y la enseñanza de ELE

Antonio Dormal Calleja
Doctorando - USP

RESUMEN

Este artículo es una descripción del taller realizado durante el Simposio de Lengua y Literatura organizado por el Instituto Cervantes de Rio de Janeiro los días 27 y 28 de octubre de 2023 en la ciudad de Rio de Janeiro, Brasil. Este taller propuso el desarrollo práctico de dos actividades que sirven para ilustrar lo que el autor define como un enfoque por Puentes entre la lengua deseada (o lengua meta), en este caso el español, y la lengua del hablante (o lengua materna), el brasileño. Se parte de principios teóricos de diferentes autores: como Krashen (1981, 1983) que se basa en el aprendizaje significativo, dando importancia no solo a la forma, como también, al contenido y su significado; principios que incluyen el contexto sociocultural, relevante y el ser crítico del alumno (Paulo Freire,2011; Vigotsky, 2001); pero, además, en la experiencia propia del autor, a partir de su infancia, ya que su mamá era pedagoga y organizo con otros profesionales una cooperativa de enseñanza denominada Jardín de Infancia Jove en Gijón (Asturias), basada en principios sobre la libertad del alumno para desarrollar su espontaneidad y creatividad relacional con el otro y la naturaleza, y en los más de 23 años aprendiendo y enseñando, formando con capacitaciones continuadas y talleres a profesores y alumnos en Brasil.

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo es una descripción del taller llevado a cabo durante el Simposio de Lengua y Literatura, auspiciado por el Instituto Cervantes de Río de Janeiro los días 27 y 28 de octubre de 2023, en la ciudad de Río de Janeiro, Brasil. Este taller se fundamenta en una amalgama de conceptos tanto teóricos como prácticos, dando lugar a lo que hemos denominado un Enfoque por Puentes. Este enfoque que proponemos emerge de un análisis de observaciones efectuadas en el aula, recopiladas a lo largo de diversos talleres realizados con profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE) o adicional (LA) en Brasil, desde el año 2001 hasta la fecha presente. Este enfoque, además, se nutre de las contribuciones de diversos autores de renombre en el ámbito de la Lingüística Aplicada. Es importante decir que, el enfoque mencionado, no busca operar de manera aislada de otras metodologías, enfoques o prácticas de aula existentes. Reconocemos la importancia de integrar diferentes aproximaciones pedagógicas en la enseñanza de una lengua adicional, extranjera, o, como le llamamos aquí «deseada», ya que

el estudiante anhela adquirir habilidades para comprender, comunicarse, escribir, y desenvolverse en la lengua meta con diversos propósitos.

Este artículo contiene, además de esta introducción, una sección donde se aborda sucintamente la fundamentación teórica y metodológica del Enfoque por Puentes, seguido por otro apartado donde se detallan las dos actividades desarrolladas en el taller del Simposio auspiciado por el Instituto Cervantes de Río de Janeiro. Finalmente, concluimos con una sección que ofrece consideraciones y reflexiones sobre los hallazgos obtenidos en el transcurso de esta experiencia.

A continuación, se presenta una breve descripción tanto teórica como metodológica que respalda la ejecución de las dos actividades prácticas.

2. RESPALDO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

En el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera para brasileños, es fundamental reconocer la diversidad de enfoques, métodos y abordajes que pueden ser empleados en el aula. Consideramos que no existe un único método o enfoque que constituya una solución definitiva para la enseñanza de una lengua adicional. Por el contrario, la combinación de diversos enfoques, que tomen en consideración tanto los contextos externos (culturales, políticos, locales) como los contextos internos (papel del aprendiz, creencias, estilos, preferencias, objetivos, necesidades e intereses) del estudiante, resulta esencial para una enseñanza efectiva y adaptada a las particularidades de los estudiantes.

La enseñanza de español como segunda lengua (L2) es un campo en constante evolución, en el que se aplican diversas teorías y enfoques para promover el aprendizaje efectivo de los estudiantes. En este artículo, exploraremos cómo integrar varias teorías prominentes en la enseñanza de español como L2, centrándonos en los aportes de autores como Stevick, Schumann, Krashen, Ellis y otros. Esta perspectiva ecléctica y holística es la que nos permitirá desarrollar actividades pedagógicas más efectivas y adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes que tenemos en Brasil, en un contexto de escuela regular.

Cabe subrayar que, aunque el aula de clase es un espacio físico artificial, simulando situaciones de aprendizaje de lenguas, se deben proporcionar materiales auténticos y relevantes que sean comprensibles para los estudiantes, al tiempo que los desafíen a ampliar su conocimiento lingüístico. Para ello, nos apoyamos en el «Principio del input comprensible» de Krashen (1981), que nos guía en la selección de materiales auténticos y actividades que fomentan la comunicación significativa y la inmersión en el idioma, sin descuidar la forma, desafiándolos a ampliar su conocimiento lingüístico y brindando oportunidades para la reflexión y la práctica de habilidades cognitivas.

En el contexto de la enseñanza del español como segunda lengua, es fundamental reconocer la estrecha vinculación entre el desarrollo del lenguaje y el

pensamiento, un principio subrayado por Vigotsky (1995), el cual enfatiza la internalización de procesos cognitivos complejos. Esta comprensión resalta la importancia de proporcionar actividades que no solo fomenten la reflexión y el análisis lingüístico, sino que también impulsen el desarrollo de habilidades cognitivas a través del uso activo del español. Estas actividades deben estimular el pensamiento crítico, tanto en relación con el entorno inmediato del estudiante como con contextos más amplios, permitiendo que se aproximen a experiencias más allá de su cotidianidad. En este sentido, el aula de clase, concebida como un espacio artificial para el aprendizaje del español, junto con la incorporación de recursos tecnológicos y la experiencia personal del profesor, desempeña un papel crucial en la ampliación del horizonte de los alumnos. Al promover el pensamiento crítico, no solo se enriquece su aprendizaje lingüístico, sino que también se fortalece su capacidad para abordar cuestiones sociales y culturales con una perspectiva reflexiva y significativa. Esta perspectiva coincide con la visión de Freire (2011), quien aboga por una educación que empodere a los estudiantes, convirtiéndolos en agentes activos capaces de transformar su entorno y enriquecer su visión del mundo, haciendo de los alumnos «gente mais gente»[1] (Freire, 2011: 143).

Las actividades presentadas en el siguiente apartado, como el viaje virtual a Barcelona mediante Google Maps y la previa anticipación de contenidos, ilustran cómo se pueden crear experiencias de aprendizaje significativas que fomenten la comunicación activa en español, dando importancia a la producción lingüística en el proceso de aprendizaje de la lengua deseada, siguiendo a Swain (1985) en el interés y la importancia, también de la producción o resultado final.

Fruto de todo esto, en el enfoque por puentes, en resumen, proponemos la construcción de tres puentes entre las lenguas española (o castellana) y brasileña (o portugués de Brasil). Primero, llevando al estudiante brasileño a la lengua deseada mediante la presentación de aspectos culturales, hechos o textos relacionados con países de habla hispana. Segundo, contextualizando el tema tratado con la realidad del estudiante en Brasil. Y tercero, promoviendo la producción de textos en español a partir de la realidad local o regional del estudiante. Este enfoque busca así establecer conexiones significativas entre las dos lenguas y facilitar el aprendizaje del español como L2 para los estudiantes brasileños.

En consonancia con los principios teóricos y metodológicos expuestos anteriormente y, también, con la experiencia de observación en la clase, las dos actividades presentadas en el Simposio del Instituto Cervantes de Río de Janeiro ejemplifican la aplicación práctica del enfoque por puentes en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera para brasileños. Estas actividades fueron diseñadas con el objetivo de promover una inmersión activa en el idioma español, al tiempo que fomentan la reflexión, el análisis y la producción lingüística

[1] En la obra de Paulo Freire, Pedagógica da autonomía, en portugués, el termina con una frase en la que hace referencia al proceso de aprendizaje inherente en los hombres y mujeres que los hace cada vez más personas: «gente mais gente» (Freire, 2011: 143)

de los estudiantes. A continuación, describiremos detalladamente cada una de estas actividades, destacando cómo se articulan con los fundamentos teóricos expuestos previamente y cómo contribuyen al desarrollo integral de las habilidades lingüísticas y comunicativas de los estudiantes.

3. PRÁCTICAS DEL ENFOQUE POR PUENTES: UN PASEO POR LA BARCELONA DE GAUDÍ Y LA YINCANA LITERARIA

Antes de adentrarnos en la descripción de las dos actividades prácticas que reflejan el Enfoque por Puentes (ExP), es crucial reflexionar sobre dos aspectos fundamentales para la enseñanza de ELE en Brasil. En primer lugar, la proximidad lingüística entre el español y el portugués brasileño, ambas derivadas del latín vulgar y en constante contacto con las lenguas de los pueblos originarios, los africanos esclavizados, así como con las lenguas de los inmigrantes europeos y asiáticos que llegaron al continente americano desde finales del siglo XIX. Este trasfondo histórico y lingüístico establece un marco significativo para comprender la interacción entre ambas lenguas y guía nuestra práctica pedagógica en el contexto brasileño. En segundo lugar, hacemos eco de la perspicaz observación del pedagogo John Dewey (1916) en su obra Democracia y educación: «Si enseñamos a los estudiantes de hoy como enseñábamos ayer, les estamos robando el mañana». Esta declaración resalta la necesidad de adaptar nuestras estrategias pedagógicas a los desafíos y exigencias del presente, garantizando así una educación relevante y significativa para los estudiantes. Estos dos pilares, desde nuestra perspectiva, constituyen puntos de partida imprescindibles para cualquier iniciativa educativa en Brasil. Sin duda, otros requisitos y conceptos también deben ser considerados, pero estos dos aspectos fundamentales sientan las bases para una enseñanza dinámica y efectiva en el contexto brasileño.

El taller «Un puente entre mi lengua y la tuya: uniendo tecnología y la enseñanza de ELE» se llevó a cabo en una sala equipada con recursos tecnológicos, como televisión, internet y audio, además de contar con material impreso para facilitar la lectura y la escritura en papel. En estas prácticas, el uso de dispositivos móviles fue esencial para acceder a las instrucciones de las actividades mediante códigos QR, lo que permitió a los alumnos desplazarse tanto dentro del aula como en su entorno cercano a partir de la búsqueda de esos códigos, en grupos.

Este taller se estructuró en tres partes, que podrían considerarse cuatro al tener en cuenta las dos actividades prácticas presentadas. La primera parte consistió en una apertura de ideas acerca de los desafíos y paradigmas actuales en la educación y enseñanza de lenguas. La segunda parte ofreció una breve exposición de las dos actividades prácticas, destinadas a ejemplificar la construcción de los tres puentes entre las dos lenguas, español y portugués brasileño. Por último, la tercera parte del taller promovió una reflexión conjunta en plenaria sobre las propuestas presentadas y su potencial impacto en nuestras clases de ELE/L2. Este enfoque interdisciplinario, que integra recursos tecnológicos con metodologías innovadoras —y otras no tanto—, busca potenciar el aprendizaje de la lengua

española, fomentando una enseñanza dinámica y adaptada a las necesidades y realidades de los estudiantes en el contexto brasileño. A seguir se presenta el contenido referente a la primera parte del taller, que tiene que ver con los nuevos desafíos y paradigmas para el profesor y la enseñanza de ELE, en Brasil.

3.1 Nuevos desafíos y paradigmas en la enseñanza de ELE

La primera parte del taller consta de 5 láminas, además de la primera con el título, donde se propone una reflexión sobre los desafíos y los nuevos paradigmas para el profesor y para la enseñanza de ELE en los tiempos actuales. La primera lámina con contenidos, a partir de ahora la lámina (2), presenta la propuesta del taller, el cual pretende, en 3 bloques diferentes explicar: i) qué es el Enfoque por Puentes (ExP); ii) mostrar dos ejemplos de actividades que describen como trabajar con esta idea del ExP; iii) hacer unas consideraciones finales a partir de las ideas presentadas y de las opiniones de las personas presentes en el taller.

La lamina (3) se apoya en una foto del puente Cau Vang (Puente de Oro), de Vietnam, que con dos manos sujeta un puente. Esta imagen la usamos para simbolizar las dos lenguas, el puente que traza el camino de comprensión entre ellas y para, además, hablar de la proximididad de las dos lenguas. En este momento, hacemos una breve presentación diacrónica del recorrido que trazaron las dos lenguas, desde que se originarón en la Península Iberica hasta el momento actual, tanto en el Continente Americano, como en Brasil. Un breve resumen de la información dada se transcribe a seguir:

> La proximidad en el espacio y en el tiempo marca el origen del español (o castellano) y del portugués. Ambas lenguas derivan del contacto lingüístico del latín vulgar con las lenguas que coexistían en la península ibérica antes de la colonización romana o romanización. Además de la proximidad territorial entre los países de España y Portugal, durante los siglos XV al XVII se produjo una especie de «bilingüismo luso-español» que «castellanizó», especialmente, los espacios de poder portugueses. Otro fenómeno importante fue la dominación de España sobre Portugal de 1581 hasta 1640. Con la expansión marítima de ambos países, primero de Portugal a principios del siglo XV, y luego de España, a finales del mismo siglo, ambas lenguas se extendieron más allá del mar, hacia los continentes de América, África y Asia, donde entraron en contacto con las lenguas originarias y las lenguas que allí fueron llevadas, bien por los esclavizados por ambos países o por las posteriores inmigraciones, especialmente después de la abolición de la esclavitud en todo el continente americano. Hoy en día, sin embargo, las dos lenguas están claramente diferenciadas, debido, especialmente, a los acontecimientos de los últimos siglos, que contribuyeron a su distanciamiento léxico, morfológico y sintáctico, y a que ambas lenguas desarrollaron variedades «sincrónicas» y «diacrónicas» propias. El distanciamiento entre las dos lenguas también se puede constatar en las formas de expresión, de enunciación y en el análisis, cuya proximidad entre ambas sería mediana, según algunos estudios contrastivos (Gonzalez y Kuliokowski, 1999; Fanjul, 2002; Cintrão, 2006).

En esta lámina también animamos a los profesores aprovechar que el 60%, más o menos, de ambas lenguas son muy próximas, para enfocar en lo que las diferencia.

En la lámina (4), se plantea una reflexión sobre el impacto de los medios digitales en la circulación, procesamiento y apropiación de la información y el conocimiento, lo cual ha generado transformaciones sin precedentes en las prácticas letradas contemporáneas (Franco, 2015). Se introducen términos como Multiliteracidad, Literacidad electrónica (sincrónica y asincrónica) y Biliteracidad (bilingüe). Se destaca especialmente la Literacidad Crítica, que engloba la capacidad de seleccionar y filtrar información, analizar su veracidad, contrastar fuentes y enfoques, interpretar contextos y evitar ser manipulados por discursos mediáticos, además de la habilidad para producir textos propios utilizando recursos digitales (Franco, 2015:142). Este nuevo paradigma impone un desafío al profesor de ELE, donde la innovación implica la combinación de pensamiento crítico, creatividad y habilidades de colaboración y comunicación para afrontar las nuevas situaciones (Cynthia Luna Scott, 2015-UNESCO). Inspirados en la célebre frase de John Dewey, «Si enseñamos a los estudiantes de hoy como enseñábamos ayer, les estamos robando el mañana», se presenta un cuadro (1) que contrasta la producción de información con la producción de conocimiento, subrayando la importancia de seleccionar y procesar información para transformarla en conocimiento en la sociedad del conocimiento actual:

Cuadro (1) — Diferencias entre producir información y producir conocimiento:

Producir información	Producir conocimiento
Sociedad de la información ⬇ Gran cantidad de información al alcance de todos, sin necesidad de entenderla ni procesarla	Sociedad del conocimiento ⬇ Selección y procesamiento de la información, de forma que se convierta en conocimiento = El objetivo de la sociedad del conocimiento es enfrentar las situaciones complejas para poder guiar a la sociedad, haciendo uso de la información y la tecnología

Fuente: autor (adaptado).

El propósito del cuadro es provocar una reflexión en el docente acerca de la diferencia entre la mera producción de información y la producción de conocimiento, resaltando que esta última implica un proceso de selección y procesamiento que otorga sentido y relevancia. Este desafío, intrínseco al rol del profesor de ELE, implica utilizar la información y la tecnología para generar conocimiento que tenga un impacto significativo en la sociedad.

En la lámina (5), se presenta un texto del pedagogo y pensador Francisco Ferrer Guardia, quien fundó la Escuela Moderna en Barcelona en 1901. Este texto plantea cuestiones educativas que conservan su relevancia en la actualidad. La Escuela Moderna abordaba temas que guardan similitud con algunos temas de los propuestos en la publicación «Habilidades y competencias para el Siglo xxi», especialmente los que son de carácter interaccional. El documento mencionado anteriormente, fue solicitado por un grupo de grandes empresas, mayoritariamente estadounidenses, lo cual evidencia una clara tendencia mercantilista. Este documento, «Habilidades y competencias para el Siglo xxi», busca promover una educación menos académica, con menor énfasis en el contenido, basada en dominar habilidades como pensamiento analítico, resolución de problemas complejos y trabajo en equipo. La mayor parte de la bibliografía es basada en las ponencias de empresarios y líderes en diversos eventos. Sin embargo, al revisar la bibliografía, se encuentra escasa referencia a pedagogos, profesores o estudiosos de la educación. A pesar de ello, las ideas presentadas se alinean con lo que se conoce en el ámbito educativo como «educación progresista», surgida en el siglo xx y fundamentada en el pensamiento de filósofos, pedagogos y profesores como Platón (sociedad), Rousseau (individuo), Vygotsky (proceso social, individuo y sociedad), Dewey (subjetividad), Ferrer (Escuela Moderna, libertaria), Freinet (interacción profesor-alumno), entre otros. El resultado es una metamorfosis de los pensamientos de estos y otros profesionales del área de la educación en habilidades claves y estrategias para direccionar a los alumnos y trabajadores a satisfacer una serie de demandas provenientes de los cambios que hay en la sociedad y, sobre todo, en el mercado laboral, especialmente en las economías «occidentales», que paso de ser industrial a basarse en una economía de servicios.

Por eso, esta sección busca reflexionar sobre la mercantilización de la educación y la importancia de examinar críticamente los documentos que recibimos como profesores para su aplicación en instituciones educativas públicas y privadas. A menudo, estos documentos carecen de un fundamento teórico sólido y se enfocan principalmente en la funcionalidad, sin abordar el contenido sustancial que respalda las decisiones pedagógicas. Esta reflexión sirve como base para el desarrollo posterior del taller y la selección de actividades que se detallarán en el próximo subapartado.

En la lámina (6), se presenta el paradigma «Aprender a aprender y a desaprender», en un contexto caracterizado por la abundancia de información y la constante versatilidad y acceso a la misma. En este escenario, se invita al profesor a reflexionar, buscar y experimentar con estrategias pedagógicas y tecnológicas que faciliten el proceso de reflexión sobre el aprendizaje por parte del alumno. Se propone que el profesor se comprometa a orientar o crear experiencias en el aula que sean únicas y enriquecedoras para sus estudiantes, actividades que logren captar su atención y aumentar su motivación para el aprendizaje. La motivación y la relevancia de la actividad para el alumno son ingredientes fundamentales para estimular el proceso cognitivo, activando diversas competencias como el pensamiento, el aprendizaje, el razonamiento, la memoria y la atención, a través de la realización de tareas significativas durante la clase de ELE. Este paradigma se basa en estudios de Perkins (1999: 6-11) sobre aprendizaje constructivista, de Gardner (1999) y su

teoría de las Inteligencias múltiples, Siemens (2005: 3-10) y el Conectivismo, o Tough (2013) con el desarrollo de factores como resiliencia, perseverancia y la capacidad de superar desafíos, estando dispuestos a cuestionar y dejar atrás ideas obsoletas o limitantes para abrir espacio a nuevas perspectivas y enfoques. En resumen, el paradigma «Aprender a aprender y a desaprender» promueve una actitud de apertura, flexibilidad y curiosidad intelectual que permite a los individuos adaptarse y prosperar en un mundo en constante cambio.

A partir de la lámina (7) se presentaron las dos actividades prácticas, que pasamos a explicar en la próxima sección.

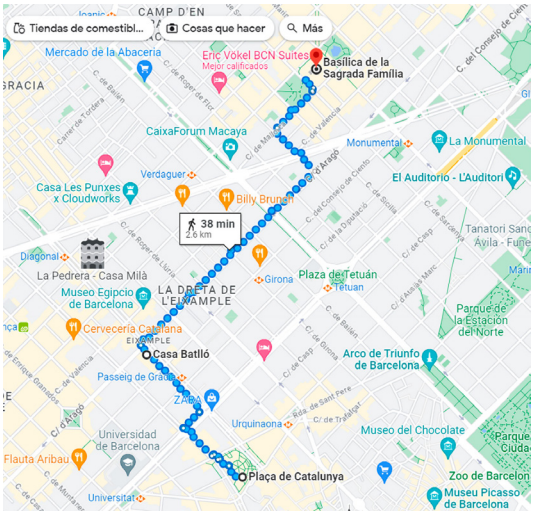
3.2 Actividades prácticas

Las dos actividades presentadas en el taller son fundamentales para comprender el funcionamiento y la elaboración de los puentes que conectan las dos lenguas. Estas actividades, a saber: i) un paseo por la Barcelona de Gaudí; y ii) La yincana literaria, constituyen el núcleo del taller. En ellas se despliegan una serie de estrategias y prácticas que permiten visualizar cómo se construyen estos puentes. Como se explicó previamente, estos puentes constan de tres etapas. En primer lugar, se dirigen hacia la lengua deseada, mediante una presentación de un tema de un país de habla hispana. Posteriormente, se contextualiza la información dentro de la realidad del alumno brasileño, creando así el segundo puente. Finalmente, se erige un tercer puente que nos conduce desde la realidad del estudiante brasileño hacia una producción textual, oral o escrita, en la lengua deseada, procurando que dicha producción se asemeje lo máximo posible a una situación real. Estas actividades reflejan la aplicación práctica del Enfoque por Puentes y ofrecen una oportunidad invaluable para profundizar en su comprensión y aplicación en el contexto de la enseñanza de ELE para brasileños.

En la lámina (7), se anticipa el tipo de actividad que se va a hacer, el nivel al que está dirigida, los contenidos lingüísticos abordados, los intereses comunicativos y la importancia de la reflexión crítica sobre el tema. La primera actividad, titulada «Un paseo por la Barcelona de Gaudí», está diseñada para alumnos de nivel A1 y se integra dentro de una unidad temática dedicada a conceptos relacionados con «mi casa, mi barrio, mi ciudad», según la Unidad 4 del libro *Español en Marcha 1 -Nueva edición* de la editorial SGEL (2022). Previamente a esta actividad, los estudiantes habrán adquirido conocimientos sobre la distinción entre «hogar» y «casa», así como una descripción detallada de los elementos que componen una vivienda, desde aspectos generales hasta detalles específicos como los muebles y utensilios de cocina, del salón, entre otros. Además, se habrán enseñado habilidades comunicativas como la expresión de intenciones utilizando la estructura «ir + a», así como vocabulario relacionado con la ubicación, cómo preguntar y dar direcciones, y los diferentes medios de transporte disponibles, tanto públicos como privados. En este punto, los alumnos están preparados para participar en la actividad, que también incluye una reflexión sobre su entorno local y cómo pueden contribuir a mejorarlo e intervenir en él de manera positiva. Es importante señalar que, en este caso, la ubicación del personaje

brasileño, Estevam Silva, en una de las favelas más conocidas de São Paulo, Paraisópolis, al lado del barrio de clase media y alta, Morumbí, tiene un rol significativo en la conexión entre la actividad y la realidad de los estudiantes.

En la lámina (8) se construye el primer puente, que es precedido por una contextualización para hacer lo más verídica posible la actividad. Primero se pregunta a los alumnos si han estado alguna vez en Barcelona. Esta pregunta debe hacerse, incluso, aunque se sepa que nunca han estado, pues debemos explorar la idea de que para nosotros ellos, los alumnos — en este caso de baja renta— tienen el derecho de haber ido a Barcelona. Es una manera de incentivar a que ellos desenvuelvan la idea de que pueden salir de São Paulo y la opción de hacerlo. La respuesta, en este caso fue 100% negativa, se explica esto a los profesores. A partir de este momento, creamos la posibilidad que permitiría a los alumnos ir a Barcelona mediante un viaje organizado por el colegio con la subvención del ayuntamiento, por haber ganado un concurso. Para contextualizar más el viaje, se les comenta que se hospedarán en un hotel, como muchos de los alumnos nunca han tenido la posibilidad de hospedarse en un hotel, buscamos un hotel que también exista en São Paulo. Luego, se les pregunta a los alumnos si conocen algún hotel en su ciudad. Vamos pidiendo nombres hasta llegar a la cadena de hoteles IBIS, ya que es uno de los más conocidos. Al preparar la actividad, nosotros ya tenemos localizado un hotel Ibis cerca de los objetivos que se desean trabajar con ellos. Una vez ya se tiene el viaje y el hospedaje, se les pregunta que les gustaría visitar durante su tiempo libre en Barcelona, y se les comenta sobre la visita a la Sagrada familia como actividad programada. Se presenta el plano del metro y se indica la ubicación del hotel y la Plaza Catalunya. Posteriormente, se utiliza Google Maps para que los alumnos imaginen que están en Barcelona y puedan visualizar la ciudad antes de dirigirse a la Sagrada Familia, pasando por la casa Batlló, aunque no se les menciona previamente. Este proceso se desarrolla siguiendo el mapa (1) adjunto:



Mapa (1) - Mapa del paseo a la Sagrada Familia. Fuente: Google (adaptado).

En el mapa se puede observar el recorrido que realizaremos. Este trazado se realizará en conjunto con los alumnos. Ellos guiarán al personaje de Google Maps, que será controlado por el profesor siguiendo las indicaciones de los alumnos, utilizando lo aprendido previamente para moverse por la ciudad. A medida que caminamos, la cámara de Google Maps mostrará diferentes partes de la ciudad, lo que permitirá a los alumnos visualizarlas. Cuando nos acerquemos a la Casa Batlló, veremos mucha gente en Google Maps, y en este punto, el profesor preguntará por qué hay tanta gente allí. Luego, moverá la cámara para mostrar la belleza de la Casa Batlló.

En la lámina (9), presentamos el contenido que el profesor expondrá a los alumnos: fotos de Gaudí, la Sagrada Familia, la Casa Batlló y el Parque Güell, entre otros ejemplos. El profesor explicará un poco sobre la Casa Batlló y comentará que el arquitecto de esta casa es Gaudí, quien también diseñó la Sagrada Familia. Una manera de presentar esta información podría ser la siguiente:

> Encuentro con la Casa Batlló: ¿Quién la idealizó? Coincidentemente, el mismo que idealizó la Sagrada Familia: Gaudí (presentación de contenido histórico sobre el arquitecto, periodo, movimiento y aspectos personales que influenciaron en su vida) Presentación de fotos para aproximar al alumno a la obra. Se presentan videos de las dos obras de Gaudí, primero de la casa Batlló y después, cuando se continua con el paseo, el vídeo será de la Sagrada Familia.

Una vez que se haya hablado de la Casa Batlló, se mostrará un video de la Casa Batlló 360º. Durante la primera reproducción, se prestará atención a la casa, sus formas y colores. Se preguntará a los alumnos qué les pareció y qué fue lo que más les gustó. Se les preguntará si notaron la «barriga de la ballena» y los «dragones». Sorprendidos, querrán ver el video nuevamente. Se volverá a reproducir y luego se les explicará nuevamente. Los alumnos suelen mostrar mucho interés en este momento. Con esta lámina, se supera una barrera importante, ya que se introduce a los alumnos en una realidad virtual que despierta su curiosidad y fantasía. En este momento, la motivación está asegurada debido a todas las novedades que están experimentando. Aquí termina el primer puente. Hemos llevado a los alumnos hacia la lengua meta que se propone estudiar, en este caso, el español. Utilizamos como punto de partida el viaje organizado por la escuela, procurando que todos los aspectos logísticos sean lo más cercanos posible a la realidad brasileña: compañía aérea conocida, hotel de una cadena reconocida y uso de medios de transporte conocidos como el metro y el autobús. A partir de la lámina (10) comenzamos a construir el segundo puente, que nos lleva de la lengua meta a la lengua del alumno, en este caso, el portugués. Para ello, retomamos las fotos de las obras de Gaudí y las intercalamos con fotos de la obra de Estevam Silva, «El Gaudí de la Favela». Se pregunta a los alumnos si todas las fotos representan obras de Gaudí. Si responden que sí, se les invita a descubrir cuáles no lo son. En ese momento, se les pregunta nuevamente si saben de quién son. Este es un momento mágico, ya que los alumnos descubrirán que un brasileño, Estevam Silva, tiene una arquitectura similar a la de Gaudí. Se presenta información sobre la vida

de Estevam, destacando su nombre, su importancia, su origen, su profesión y por qué es conocido. Se introduce el término «retirante», que se refiere a los migrantes del noreste brasileño, y se comenta que Estevam no conocía la obra de Gaudí. A continuación, mostramos las fotos que se presentaron en la lámina (10):



Foto 1 - Lámina sobre Estevam Silva, El Gaudí de la Favela. Fuente: autor (adaptado).

En esta lámina se presenta la obra de Estevam y su persona, se destaca la fama de su casa y se pregunta a los alumnos si conocen alguna casa similar, además de explorar las similitudes entre su obra y la de Gaudí, entre otros temas. En este momento, nos enfocaremos exclusivamente en lo que los alumnos muestren interés en comentar. Nos encontramos en el segundo puente, donde a partir de la realidad brasileña, en la lengua que estamos estudiando, el español, establecemos un vínculo con el tema de Gaudí en Barcelona, lo que tiene relevancia cultural con respecto a la lengua meta, el español.

En la lámina (11), una vez identificadas las fotos correspondientes a Estevam Silva y su casa, se presenta el texto de La Vanguardia «El Gaudí de la Favela» (Gutiérrez, 2006), donde se destaca la labor del artista brasileño y su éxito, pero también se aborda el tema de su entorno: una comunidad, en Sao Paulo, con varias carencias de infraestructura. Es importante reflexionar sobre este aspecto, que va más allá de la presentación de contenidos en lengua española. Después de discutir este tema, continuamos el paseo por Barcelona hasta llegar a la Sagrada Familia. Se proyecta un video de la Sagrada Familia, donde se explican algunas características de la obra, el largo período de construcción y los motivos detrás de ello. También se menciona un poco sobre la vida de Gaudí y algunas características compartidas con Estevam, como la creatividad y el hecho de que ambos fueron considerados artistas.

Con esto concluimos el segundo puente. Después de haber conectado Barcelona y Brasil a través de la arquitectura y dos personajes, Gaudí, catalán, y Estevam, bahiano, ahora debemos construir el tercer puente que nos lleva a la lengua meta mediante otro «enlace» que sirva como estructura para crearlo. En nuestro caso, decidimos abordar un tema que podría unir los dos lados del Atlántico: la

gastronomía, presentando la figura de Ferrán Adriá. Se comentan algunas de sus creaciones y se muestran fotos que ilustran su experimentación en la cocina, junto con algunos platos creativos e innovadores. Se pregunta a los alumnos si conocen algún chef brasileño destacado a nivel internacional. En Brasil, Alex Atala es muy conocido y aparece frecuentemente en televisión por utilizar ingredientes típicamente brasileños en sus platos. ¿Por qué mencionamos a Alex Atala? Porque él estudió y fue discípulo de Ferrán Adriá. Siempre procuramos que los alumnos planteen preguntas sobre temas que les resulten interesantes.

Para finalizar, presentamos un video grabado directamente con Alex Atala en su restaurante, donde le preguntamos su opinión sobre Barcelona (el video es auténtico), como se muestra en la foto (2):



Foto (2) - Entrevista a Alex Atala. Fuente: autor

En este vídeo, analizamos las opiniones de Alex Atala junto con los alumnos, basándonos en lo que observaron en los videos de Google Maps. Discutimos qué aspectos del viaje les gustaron más, cuáles menos, y si hay tiempo disponible o si lo solicitan, podemos mostrar algún otro video sobre Barcelona. Además de disfrutar del contenido, esta actividad también se diseñó para corregir algunos errores que Alex pueda cometer al hablar español, lo que puede ayudar a los alumnos a corregir los suyos propios. Al ver a otra persona cometiendo errores, los estudiantes pueden apreciar claramente cómo corregirlos, y se realizan actividades por parejas relacionadas con el viaje, donde se hacen preguntas unos a otros sobre Barcelona.

Dado que se trata de un nivel inicial, no se espera que los alumnos dominen el español, sino que utilicen el léxico y las estructuras que se presentaron antes y durante la actividad. Esta actividad utiliza el recurso virtual de Google, la pantalla de clase y el video grabado en el restaurante de Alex Atala. Las actividades propuestas se centran en los contenidos que se desean trabajar, como orientaciones en el espacio, alfabetización digital, conocimientos culturales, geografía, historia, el uso de expresiones para orientarse, la estructura «deber + infinitivo», e incluso, si es pertinente, se puede introducir el uso del imperativo para «tú» y «usted».

Una vez finalizada la presentación de la primera actividad, en la lámina (12) introducimos la segunda actividad: la Yincana Literaria. Esta idea surgió como una propuesta para trabajar la literatura durante el mes en que se conmemora el Día Internacional del Libro, en abril. En esta actividad, nos valemos de los códigos QR para presentar todos los contenidos. Previamente, el profesor deberá seleccionar un tema y decidir cómo dividirlo en los diferentes códigos QR que desee utilizar. En nuestro caso, optamos por abordar el tema de la literatura de la Generación del 27 y el tema de los cantautores.

Para ello, utilizamos una aplicación que permite crear códigos QR de forma gratuita, y existen varias opciones disponibles en Internet. El primer QR contiene el título de la actividad y una parte de un poema muy conocido: «Caminante son tus huellas / el camino y nada más; Caminante, no hay camino / se hace camino al andar». Este QR se muestra en la pantalla desde el inicio. Se anima a los alumnos, en este caso, a los profesores que asistieron al taller, a descargar la aplicación que lee los QR.

Se explica en qué consiste la yincana: los participantes deberán buscar otros QR que están pegados o escondidos en alguna parte de la clase o del pasillo. Para llevar a cabo esta actividad, se divide a la clase en grupos, según el número de alumnos. Se solicita que cada grupo elija a quién enviará a buscar el QR (cada grupo debe encontrar un solo QR), mientras que los demás deberán esperar a que regrese con su QR (hay tantos QR como grupos). Una vez que un grupo encuentre su QR, deberán escanearlo con el lector de QR y descifrar el mensaje que contiene. A continuación, se presenta una foto de la lámina (12) donde se muestran los QR utilizados.



Foto (3) - Lamina sobre la Yincana Literaria. Fuente: autor

Recordemos que primero se dispone el QR principal. Cuando se explica de qué trata la actividad, los alumnos forman los grupos y deciden quién va a buscar el QR, luego se proyectan el resto de los QR. Cada QR contiene información para que el conocimiento sea repasado de manera colaborativa; hasta que todos los

grupos no hayan compartido, no se tendrá toda la información. Esta actividad implica movimiento e intercambio de ideas, por lo que es necesario realizarla en un ambiente donde se pueda hablar y hacer un poco de ruido. Además del proyector y la pantalla, necesitaremos un aparato de sonido para el uso de audio y vídeo. Los QR restantes tienen las siguientes informaciones:

QR1: a qué poema pertenece el texto que se presentó en la pantalla;

QR2: quién es el autor del poema;

QR3: a qué corriente literaria pertenece el poema;

QR4: qué es un «cantautor»; en este caso, se presenta a Joan Manuel Serrat;

QR5: la súper pregunta relacionada con el Día Internacional del Libro.

Una vez que todos los grupos tienen su QR y lo han abierto, pedimos que el grupo que tenga el QR1 comente en voz alta con el resto de la clase y que los otros grupos tomen notas. Repetimos este proceso con el grupo que tenga el QR2 y el QR3.

Cuando ya sabemos a qué poema pertenece el texto, quién lo escribió y a qué generación pertenece, proyectamos la lámina (13) con el poema y los datos del autor. Pedimos a los alumnos que hagan una lectura en voz baja y que intenten resolver dudas sobre el poema entre ellos. Luego, hacemos una lectura en voz alta y el profesor comienza a hacer preguntas sobre los significados del poema, si conocían parte de este y qué les transmite. A continuación, solicitamos al grupo que tenga el QR4 que proceda a su lectura. Introducimos la figura del cantautor y, seguidamente, la de Joan Manuel Serrat. Les pedimos que presten atención al video con la música que se va a presentar, que es, sin duda, la música que incluye el poema presentado: «Cantares», de Joan Manuel Serrat (1969). Cuando identifican el poema en la música, les entregamos una fotocopia con la letra de la canción y volvemos a reproducir el vídeo. Con esta actividad, ellos pueden cantar, si quieren, junto con el vídeo. Después de estas dos lecturas, procedemos a descifrar la letra de la canción y a relacionarla con los datos que fueron comentados por los otros grupos sobre la vida de Antonio Machado. Estos datos sobre su vida, el poema, su muerte, etc., se encuentran en la letra de Serrat. Hacemos una lectura entre líneas de todo el poema.

Cuando esta actividad termina, preguntamos si esa figura del cantautor también existe en Brasil, preparando así el segundo puente que nos lleva de vuelta a Brasil. Algunos alumnos pensarán que no existe, ya que lo asocian solo con España, pero el profesor debe mencionar algunos nombres como Chico Buarque, Ze Ramalho, Dorival Caymmi, Maria Bethania, Caetano Veloso, Gilberto Gil, entre otros. Comentamos algunas canciones o partes de libros que son cantadas por músicos brasileños. Para este taller, trajimos dos canciones: «Amor I love you», de Marisa Monte, inspirada en la obra «O Primo Basílio» del escritor portugués Eça de Queiroz; y «Monte Castelo», de la banda Legião Urbana, basada en el soneto 11 del libro «Os Luisadas» del poeta, también portugués, Luiz Vaz de Camões. Lo

primero que se observa es el asombro de los alumnos, pero si les preguntamos sobre la música que escuchan, puede ser que alguno de ellos descubra que sus cantantes favoritos también se inspiran en la literatura. Al entregar las letras de las dos canciones, podemos señalar qué partes son referencias directas de la literatura y cuáles son indirectas.

A partir de este momento, comenzamos a construir el tercer puente. En esta ocasión, realizamos un concurso de estilos musicales. Cada alumno elige dos estilos diferentes que le gusten y los escribe en un papel. El profesor los coloca en la pizarra y luego se seleccionan dos o tres estilos preferidos, dividiendo la clase en grupos que escogerán uno de los estilos. La idea es que escriban la letra de una canción en el estilo que eligieron y luego la presenten a la clase. El profesor establece la extensión de la letra, que puede ser escrita en portugués y luego traducida al español, o escrita directamente en español. Ambas prácticas hacen que los alumnos reflexionen sobre la acentuación, la concordancia, el significado, etc. La actividad final será un poema escrito entre todos. Cada alumno escribe una frase y el tema del poema se elige entre todos. Esto es lo que llamamos Poema Frankenstein. Colocamos cada frase en la pizarra o en la pantalla. Al final, pedimos a cada grupo que busque los conectores que faltan para que el poema tenga sentido. Con esta práctica, además del léxico, se trabaja la gramática, el verso, la estrofa, el ritmo, etc.

En la última lámina (14) de esta actividad, presentamos todo el camino seguido en la construcción de los puentes con la Yincana Literaria, como se puede ver a continuación, en la foto (4):

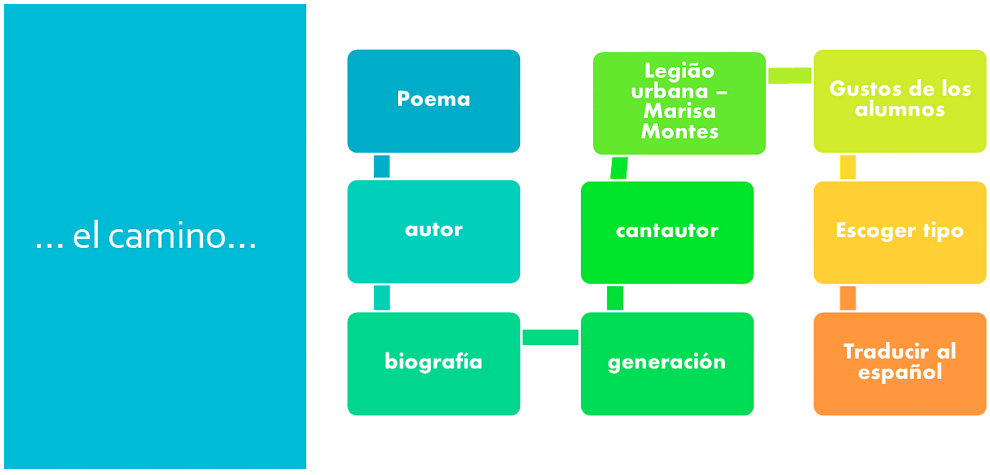


Foto (4) - El camino de la Yincana Literaria. Fuente: autor

En este proceso, el primer puente se establece al presentar un fragmento del poema de Antonio Machado «Caminante no hay camino», con el objetivo de introducir a los alumnos en la expresión literaria en lengua española. Para ello, se utiliza el formato de códigos QR para proporcionar la información que los estudiantes deben bus-

car y luego construir el conocimiento de forma colaborativa, integrando las distintas informaciones obtenidas. A través de la información obtenida en los QR, los alumnos llegan a conocer al cantautor Joan Manuel Serrat. Este constituye el primer paso para iniciar el camino hacia el segundo puente, donde los alumnos, desde la realidad brasileña, investigan sobre cantautores brasileños. Se les presentan dos canciones inspiradas en la literatura en lengua portuguesa, las cuales se analizan en su propia lengua para que encuentren paralelismos con el análisis previo de la música de Joan Manuel Serrat. El proceso continúa hacia el tercer puente, donde se propone la producción en la lengua meta de uno o dos textos creados por los alumnos basados en la actividad previa. Esto puede llevarse a cabo en grupos, con una letra de autoría individual, o con toda la clase, creando el poema Frankenstein, el cual luego deberá ser adaptado para asegurar coherencia y cohesión. Este enfoque secuencial y progresivo permite a los estudiantes avanzar gradualmente en su aprendizaje, integrando elementos literarios y musicales en español con su propio contexto cultural brasileño.

Con la culminación de estas dos actividades, concluimos la parte práctica y procedemos a adentrarnos en las reflexiones sobre los fundamentos que nos motivaron a llevar a cabo este taller y a proponer este Enfoque por Puentes.

3.3 Reflexiones sobre la experiencia docente para los nuevos desafíos y paradigmas

En la lámina (15), se analiza la preocupación del mercado en general con respecto a la educación para el Siglo xxi, como se expresa en un documento encargado por el gobierno de Estados Unidos y un conglomerado de grandes empresas. Este documento señala el desafío de formar al nuevo «trabajador», cuyo perfil ya no se ajusta al trabajador industrial, sino que es más acorde con el ámbito tecnológico y de servicios. Esto plantea un triple problema:

i. Al igual que ocurrió en la era industrial, donde se establecieron escuelas que imitaban a las fábricas para «enseñar» a las personas que migraban del campo a las ciudades, adaptándose al funcionamiento de la sociedad industrial, ahora se repite este proceso en la era digital del Siglo xxi.

ii. Se mantiene el modelo de una educación al servicio de la economía en lugar de estar al servicio de la sociedad, lo que perpetúa el retraso en la evolución hacia una educación liberadora, inclusiva y social para todos. Los países occidentales, con más recursos, parten con una clara ventaja en este sentido.

iii. La innovación radica en enseñar sobre lo desconocido, ya que muchas de las profesiones actuales están en declive y otras nuevas surgirán, sin que se tenga claridad sobre cuáles serán y cómo preparar a los estudiantes para enfrentar esos desafíos.

Dentro del documento sobre habilidades y competencias para el Siglo xxi, se proponen tres pilares fundamentales interconectados: la creatividad e innovación del individuo para generar respuestas a situaciones nuevas; la colaboración y

comunicación como formas de trabajo, también en el ámbito digital; y el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones como formas de pensamiento, que implican filtrar y contrastar las fuentes de información. Todas estas habilidades y competencias han sido objeto de debate desde la época de Platón, como se explicó al inicio de este artículo. Nuestra crítica se centra en el mercantilismo al que se intenta someter a la educación, mientras que aquellos que buscan comercializarla también enfrentan desafíos como los establecidos en la agenda 2030. Basándose en ideas y principios que abogan por la mejora del mundo, estos desafíos incluyen una desaceleración del consumo, una educación orientada hacia la paz y la convivencia con los demás, el apoyo mutuo y la consideración de las necesidades individuales y del entorno, respetando las raíces culturales, las expresiones locales y otras formas de diversidad.

En la lámina (16) presentamos la propuesta de un grupo de profesores de Chile sobre las capacidades, prácticas y habilidades que un profesor innovador debe intentar practicar. A seguir, una foto (5) sobre esta lámina:



Foto (5) – Radiografía del profesor innovador. Fuente: Educarchile (adaptado).

En el portal educarchile, definido en su página www.educarchile.cl, como una plataforma educativa chilena autónoma, se busca apoyar la transformación del sistema educativo del país hacia una educación integral, equitativa y pertinente con las habilidades que demandan los estudiantes en la actualidad. La propuesta presentada en esta lámina sintetiza parte del pensamiento que nos llevó a la elaboración del Enfoque por Puentes, en el que también han contribuido la práctica diaria y las aportaciones de los profesores que hemos conocido.

Se identifican siete características principales que ayudarán a los profesores a enfrentar los nuevos desafíos y paradigmas en la educación actual:

iv. Nuevos métodos de trabajo;

v. Observar y adaptar para sí las prácticas de otros profesores;

vi. Estos dos puntos requieren tener un carácter autocrítico, aprender con los errores y estar dispuesto a aprender con los otros.

vii. Adaptación a los cambios, dejando de ser el centro de la clase y proveedor de información y valorando las capacidades de sus alumnos;

viii. Buscar nuevas formas, maneras diferentes de llegar a una buena idea;

ix. Tiene empatía con lo que pasa a su alrededor;

x. Inteligencia emocional y autoestima, que le permite intercambiar conocimiento y experiencias con sus colegas;

xi. Capacidad de trabajo colaborativo y inventiva para aprovecharse de los recursos que tiene a su alrededor.

Se reconoce la dificultad de aplicar estas características en contextos políticos desafiantes, como en Brasil, donde los profesores y la educación no siempre son valorados adecuadamente. Sin embargo, se destacan historias de éxito de escuelas brasileñas que, a pesar de contar con recursos limitados, han logrado avances significativos en sus centros y en sus comunidades como, por ejemplo, la Escola Municipal Desembargador Amorim Lima, en São Paulo o la escuela municipal Professor Edson Pisani, em Belo Horizonte.

Caminando para el final del taller, en la lámina (17), se presenta un resumen de la propuesta y se invita a los profesores a reflexionar sobre lo que consideran importante para actuar como profesores innovadores frente al nuevo paradigma educativo. Se destacan conclusiones importantes, como:

- La cooperación entre estudiante y docente es la base de la enseñanza
- La comunicación es el principal vehículo del aprendizaje
- Se fomenta la resolución de problemas reales
- Incorpora el juego y la creación de entornos reales como el principal motor del aprendizaje
- La evaluación es un proceso constante para mejorar y progresar
- Utiliza las TIC como herramientas de acceso, organización, creación y difusión de los contenidos

En la lámina (18), se presenta un compendio de los términos y conceptos abordados en el taller, que implican al profesor como parte fundamental de la educación innovadora del Siglo XXI. Además, se propone una idea del autor sobre cómo

afrontar la innovación educativa, en la que el Enfoque por Puentes se adapta como una herramienta para lograr el éxito en nuestra tarea educativa:

> Un camino hacia la innovación educativa puede ser el de combinar planes de estudios con decisiones relativas a los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje, centrados en los intereses de los estudiantes y su interacción con los profesores, donde los profesores tengan un papel activo tanto en la creación del conocimiento junto a los alumnos como en la elaboración y elección de los enfoques, métodos u opciones pedagógicas adecuadas al contexto educativo local y global (Dormal Calleja, en un taller, 2018).

En la despedida del taller, se hace un gesto de agradecimiento en las tres lenguas oficiales del Mercosur: gracias; obrigado; aguyé.

4. CONCLUSIONES: EL ENFOQUE POR PUENTES Y EL PROFESOR INNOVADOR

En el contexto actual de la educación, marcado por cambios rápidos y desafíos constantes, surge la necesidad de repensar los enfoques y metodologías pedagógicas para formar profesores que estén preparados para enfrentar los nuevos paradigmas educativos. A lo largo de este artículo, hemos explorado diversos aspectos teóricos y metodológicos, así como experiencias prácticas, con el objetivo de proponer una visión integral de la formación docente en el ámbito de la enseñanza de ELE a estudiantes brasileños.

Desde una perspectiva teórica, hemos reflexionado sobre la importancia de abordar la enseñanza de ELE desde un enfoque crítico e innovador, que tenga en cuenta las dimensiones socioculturales y políticas del lenguaje. La idea de los puentes, como metáfora para conectar diferentes realidades lingüísticas y culturales, se presenta como un principio fundamental en la formación del profesorado, que busca trascender las barreras tradicionales y promover un diálogo intercultural en el aula.

En cuanto a los principios metodológicos, hemos destacado la importancia de adoptar enfoques centrados en el estudiante, que fomenten la participación activa, la colaboración y el aprendizaje significativo. El uso de actividades y unidades didácticas basadas en la resolución de problemas, el juego y la creatividad, se presenta como una estrategia efectiva para involucrar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje y promover el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas. El carácter crítico e innovador del profesor del siglo XXI se manifiesta en su capacidad para adaptarse a los cambios, cuestionar las prácticas educativas tradicionales y buscar nuevas formas de enseñar y aprender. El Enfoque por Puentes, como propuesta de capacitación docente, ofrece un marco conceptual y metodológico para desarrollar estas competencias, promoviendo la reflexión, la colaboración y la experimentación en el aula.

En resumen, el Enfoque por Puentes se presenta como una herramienta poderosa para formar profesores innovadores y críticos, capaces de responder a los

desafíos de la educación en el siglo XXI. Al integrar principios teóricos, metodológicos y prácticos, esta propuesta busca empoderar al profesorado y promover una educación más inclusiva, equitativa y pertinente para todos los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

CONSEJO DE EUROPA (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Instituto Cervantes y Editorial Anaya.

ELLIS, R. (1990). Instructed Second Language Acquisition: Learning in the Classroom. Oxford: Basil Blackwell.

FREIRE, Paulo (2011). *Pedagogia do Autônomo: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo. Editora Paz e Terra.

GARDNER, Howard. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.

GUTIERREZ, B. (2006) «El Gaudí de la favela. Estevam Silva levanta una casa gaudiniana sin conocer la obra del arquitecto». La Vanguardia.

KRASHEN, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Institute of English.

KRASHEN, S. D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

KUMARAVADIVELU, B. *The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching*. In: TESOL Quarterly 28, p. 27-48, 1994.

___. *Toward a postmethod pedagogy*. In: TESOL Quarterly 35, p. 537-60, 2001.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Essex: Longman. (Trad. cast. Introducción al Estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas. Madrid: Gredas, 1994).

Los siete saberes para una educación del futuro (2000). Coautoría con la Unesco, Paidós.

MEZIROW, Jack. (2000). *Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory*. In M. R. WELTON (Ed.), In defense of the lifeworld: Critical perspectives on adult learning (pp. 3-26). State University of New York Press.

PERKINS, David. (1999). *The many faces of constructivism*. Educational Leadership, 57(3), 6-11.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 2001.

SCHUMANN, J. J. (1 978a) *The pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

SCHUMANN, J. J. (1 978b) "Social and Psychological Factors in Second Language Acquisition", en J.Richards (ed.) *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*. Rowley, Mass.: Newbury House.

SIEMENS, George. (2005). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning.

Swain, M. (1985). «Communicative competence: some roles of comprenhensible input and comprenhensible output in its development». En Gass y Madden (eds.) (1985). *Input in second language acquisition*. Rowley, Massachussets: Newbury House Publishers.

Tough, Paul. (2013). *How children succeed: Grit, curiosity, and the hidden power of character.* Houghton Mifflin Harcourt.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona, España: Paidós.

Vygotsky, L. (2001). *Psicología pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Aique.